

<https://helda.helsinki.fi>

"Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla"
: Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten
nuorten siirtymisestä toiselle asteelle

Holopainen, Johanna

2017-06-30

Holopainen , J , Kalalahti , M & Varjo , J 2017 , ' "Mun tehtävä on tukea ja esittää
kysymyksiä ja kulkea rinnalla" : Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten
nuorten siirtymisestä toiselle asteelle ' , Kasvatus , Vuosikerta. 48 , Nro 3 , Sivut 203-216 .

<http://hdl.handle.net/10138/309011>

acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

**”Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla” –
Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymisestä
toiselle asteelle**

Holopainen, Johanna – Kalalahti, Mira – Varjo, Janne. 2017. ”MUN TEHTÄVÄ ON TUKEA JA ESITTÄÄ KYSYMYKSIÄ JA KULKEA RINNALLA” – ASiantuntijoiden NÄKEMYKSIÄ MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN NUORTEN SIIRTYMISESTÄ TOISELLE ASTEELLE. Kasvatus 48 (3), xxx–xxx.

Tässä artikkelissa analysoimme, millaisia rakenteellisia mahdollisuuksia ja esteitä, toimijuutta ja ajallisia ulottuvuuksia koulutussiirtymiä ohjaavat ja hallinnoivat asiantuntijat hahmottavat maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymässä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen.

Tutkimuksen aineistona oli kymmenen teemahaastattelua, jotka tehtiin opinto-ohjaajille, rehtoreille ja kunnallisille virkamiehille. Aineisto analysoitiin fenomenografisesti.

Viitekehyksenä on suomalainen universalistinen siirtymäjärjestelmä, jossa yksilölliset koulutuspolut ovat mahdollisia ja jossa ohjaus on institutionalisoitunut osaksi koulutusta.

Tulosten mukaan siirtymäjärjestelmän eri tahot ohjaavat siirtymiä usein omista lähtökohdistaan käsin, eikä kokonaisuutta ole mietitty. Siirtymän rakenteelliset piirteet perustuvat olettamukselle, että nuorilla on suomalaisen peruskoulun tuottamat valmiudet.

Maahanmuuttajien valintoja voivat kuitenkin rajoittaa esimerkiksi riittämätön koulutusjärjestelmän tuntemus tai suomen kielen taito. Lisäksi ohjaus painottuu lyhyeen nivelvaiheeseen, ja sen jatkumo katkeaa perus- ja toisen asteen välissä. Jotta maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolut tulisivat aiempaa sujuvammiksi, tulisi heidän monimuotoiset tarpeensa huomioida systemaattisemmin siirtymäjärjestelmän rakenteissa, sen tarjoamissa mahdollisuuksissa sekä siihen kytkeytyvässä aikaperspektiivissä.

Asiasanat: maahanmuuttajat, toisen asteen koulutus, siirtymävaihe, koulutusjärjestelmät

Johdanto

Nuorten siirtymät (*transitiot*) eri koulutusasteiden välillä sekä koulutuksesta työelämään ovat herättäneet laajaa julkista keskustelua. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä erityisesti siirtymän peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on osoitettu viitoittavan vahvasti nuoren

yksilöllistä koulutuspolkua (Kuusela ym. 2008) sekä myös kiinnittymistä työmarkkinoille. Tässä keskustelussa erityisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten asema on herättänyt huolta.

Yleisesti ottaen maahanmuuttajataustaisia nuoria siirtyy peruskoulusta lukiokoulutukseen ja sieltä edelleen korkeakouluihin vähemmän suhteessa kantaväestöön. Myös ammatilliseen koulutukseen osallistuminen on kantaväestöä vähäisempää ja keskeyttäminen yleistä. (OKM 2012.) Vuonna 2008 vieraskielisten osuus 15–29-vuotiaista koulutuksen ja työmarkkinoiden ulkopuolella olevista ja työttömistä nuorista oli 23 prosenttia, kun heitä kaikkiaan tuon ikäisessä väestössä oli vain viisi prosenttia (Myrskylä 2011).

Erot suomalais- ja maahanmuuttajataustaisten nuorten välillä korostuvat erityisesti heikompia arvosanoja saavien nuorten keskuudessa: koulussa heikkoja arvosanoja saavista nuorista maahanmuuttajataustaiset aloittavat muita useammin lukiokoulutuksessa, mutta myös keskeyttävät sen muita useammin. Peruskoulun jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jääneiden maahanmuuttajataustaisten nuorten riski jäädä ilman toisen asteen tutkintoa on koulumenestyksen kontrolloimisen jälkeen kaksinkertainen verrattuna suomalaistaustaisiin nuoriin. (Karppinen 2008.) Krister Karppisen (2008) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suurempi keskeyttämisprosentti johtuu lähinnä muita matalammasta peruskoulun aikaisesta koulumenestyksestä ja heikommista opiskeluvälmiuksista. Samoin puutteelliset suomen kielen taidot saattavat olla sekä matalamman koulumenestyksen että keskeyttämisen taustalla (Karppinen 2008; Sinkkonen, Aunio & Väliniemi 2009).

Nuorten koulupolut määrittyvät elämänculussa rakenteen ja toimijuuden vuorovaikutuksessa: ne perustuvat sekä yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän rakenteellisille ominaisuuksille että yksilöiden resursseille, elämänculhistoriallisille kokemuksille ja tulevaisuutta koskeville orientaatioille (Stauber & Walther 2002; Walther, Warth, Ule & du Bois-Reymond 2015). Epävarman tulevaisuuden ja runsaiden valinnanmahdollisuuksien määrittämässä myöhäismodernissa ajassa polut lapsuudesta aikuisuuteen eivät ole oletusarvoisesti suoraviivaisia tai yhdenmukaisia, vaan ne sisältävät runsaasti vaihtoehtoisia siirtymiä ja mahdollisesti epäonnistuneita sekä uusia siirtymiä koulutuksesta tai työpaikasta toiseen.

Kansalliset kontekstit ovat keskeisiä siirtymien muotoutumisessa ja hallinnoinnissa. Suomessa monikulttuurisuus kytkeytyy yhtenäiskulttuuriin, joka on rakentunut pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin ja siihen liittyvän tasa-arvoideologian pohjalta. Suomalaisen

siirtymämallin keskiössä ovat julkisen vallan toimenpiteet, joilla pyritään esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisemisen nimissä säätelemään opinto-ohjauksen avulla siirtymiä niin koulutusjärjestelmän sisällä kuin koulutuksen ja työelämän välillä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme maahanmuuttajataustaisten nuorten toiselle asteelle siirtymistä ohjaavien ja hallinnoivien asiantuntijoiden – opinto-ohjaajien, rehtoreiden ja kunnallisten virkamiesten – käsityksiä suomalaisesta *siirtymäjärjestelmästä*. Tarkastelemme käsityksiä siirtymäjärjestelmän rakenteellisten tekijöiden merkityksestä, sen tarjoamista toiminnan mahdollisuuksista ja rajoitteista sekä siirtymien prosessimaisuudesta ja ajallisesta ulottuvuudesta. Maahanmuuttajataustaisuudella viittaamme nuoriin, jotka ovat joko itse syntyneet ulkomailla tai joiden vanhemmista vähintään toinen on syntynyt ulkomailla.

Suomalainen siirtymäjärjestelmä osana universalistista siirtymäregiimiä

Koulutus yhteiskunnan keskeisenä sosiaalisena instituutiona on kehittyneissä maissa huomattavassa osassa nuorten sosiaalistamisessa tuotteliaiksi aikuisiksi ja täysivaltaisiksi kansalaisiksi. Koulutusta voidaan kutsua myös keskeiseksi yksilön elämäntulkua määrittäväksi tekijäksi. (Pallas 2003.) Siirtymä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on merkittävä haarakohta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – hetki, jolloin nuoret jättävät taakseen peruskoulun yhtenäiset kokemukset ja lähtevät yksilöllisille koulutuspoluille (Green, Wolf & Leney 1999).

Siirtymien rakenteelliset olosuhteet vaihtelevat eri maiden välillä. *Siirtymäjärjestelmä* kuvaa niitä institutionaalisia rakenteita ja järjestelyjä, jotka ohjaavat nuorten siirtymiä.

Siirtymäjärjestelmään kuuluvat koulutuksen lisäksi työmarkkinat, hyvinvointijärjestelmä sekä perherakenteet. (Raffe 2008.) Gøsta Esping-Andersenin (1990) hyvinvointiregiimi-malliin nojautuen Andreas Walther (2006) on typologisoinut alueellisia siirtymien hallintajärjestelmiä *siirtymäregiimeiksi* (*transition regimes*). Waltherin typologian neljä siirtymäregiimiä ovat 1) universalistinen (*universalistic*), 2) liberaali (*liberal*), 3) työllisyyskeskeinen (*employment-centered*) sekä 4) matalan turvan (*sub-protective*) regiimi. Ne eroavat toisistaan esimerkiksi sen suhteen, millaisia valinnan mahdollisuuksia nuorilla on, miten joustavia instituutiot ovat ja minkälaista turvaa järjestelmä tarjoaa. (Walther 2006.)

Universalistinen siirtymäregiimi on tyypillinen Pohjoismaissa, Suomi mukaan lukien. Tähän regiimiin kuuluvissa maissa oppivelvollisuuskoulun jälkeen suurin osa nuorista suorittaa toisen asteen koulutuksen, joka tarjoaa jatko-opintokelpoisuuden korkea-asteen koulutukseen. Koulutuksen standardit ovat joustavia ja mahdollistavat yksilöllisten koulutuspolkujen rakentumisen. Ohjaus on institutionalisoitunut osaksi koulutusta sekä työelämään siirtymistä. (Walther 2006.) Tuetut ja vaihtoehtoiset koulutus- ja harjoittelumahdollisuudet ymmärretään lähinnä ponnahduslaudoiksi tavanomaisille koulutus- ja työelämäreiteille eikä esimerkiksi porteiksi matalan statuksen urapoluille (Walther 2006).

Siirtymiä koulutusasteelta toiselle ja koulusta työelämään koskeva tutkimus on osoittanut siirtymien määrittävän yhä voimakkaammin yksilöllistymiskehityksen ja sosiaalisten rakenteiden heikentymisen kautta (Walther 2006). Mikrotasolla *individualisaatio* on merkinnyt – ainakin osalle nuorista – lisääntyviä mahdollisuuksia kulkea yksilöllisiä elämänpolkuja ja muotoilla niitä aktiivisesti. Makrotasolla *destrukturalisaatio* on tarkoittanut traditionaalisten sosiaalisten rakenteiden haurastumista ja aikuisuuteen siirtymisen muotojen moninaistumista. (Lee 2014.) Nuoret viettävät yhä pidemmän ajan koulutuksessa ja jatkavat korkeakoulutukseen aiempaa useammin; siirtymät kestävät pidempään ja etenevät aiempaa epätodennäköisemmin suoraan koulutuksesta työhön (Furlong 2009).

Perinteisesti julkinen valta pyrkii sääntelemään siirtymiä ja estämään niihin liittyviä eksklusion riskejä (France 2007; Walther 2006). Periaatteissa, joiden pohjalta nuoria ohjataan tekemään koulutusta koskevia valintoja, standardien purkautumista ei ole juuri huomioitu, vaan politiikat on suunnattu lähinnä vakioiduille, ”normaaleille” siirtymille ja elämäkerroille. Kun yritykset nuorten siirtymien normalisoimiseksi epäonnistuvat, siirrytään siirtymäpolitiikoissa kohti aktivaatiota: lisääntyvää yksilön omaa vastuuta siirtymän onnistumisesta tai epäonnistumisesta (ks. myös Pohl & Walther 2007). Yksilöiden aktiivista käyttäytymistä voidaan tukea erilaisten kannustimien avulla. (Walther 2006.)

Universalistinen malli perustuu olettamukseen aktiivisesta ja yksilöllisiä valintoja tekevästä yksilöstä. Tällöin uhkana on, että hyötyäkseen siirtymäjärjestelmän tarjoamasta tuesta nuoren on sisäistettävä siihen kytkeytyvä yksilökeskeinen kulttuurinen malli. Nuorten yksilöllisiä kokeiluja ja siirtymien mutkittelua tuetaan, mutta vain niin kauan, kuin ne ovat toivotun kaltaisia. Kulttuuriseen malliin esimerkiksi etnisen taustansa perusteella istumattomat nuoret saattavat edelleen jäädä tuen ulkopuolelle. (Walther 2006.)

Siirtymiä ohjaavat omalta osaltaan *siirtymätyötä* tekevät, nuorten kanssa tai hallinnossa työskentelevät asiantuntijat. Siirtymätyö voidaan määritellä ”aikuisten yhteiseksi tehtäväksi nuoren elämänuran hyväksi” (Koskinen 2005, 8). Sen yhtenäisyyttä säädellään Suomessa muun muassa opetussuunnitelmilla, virkaehtosopimuksilla, työntekijöiden toimenkuvilla, ammattietiikalla ja professionaalisella kulttuurilla (Vehviläinen 2006).

Osa koulutuksellisia siirtymiä määrittävistä tekijöistä on *yksilöllisiä*, esimerkiksi yksilön aikaisempiin kokemuksiin, kykyihin tai motivaatioon liittyviä (ks. esim. Kalalahti ym. 2017). Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena ovat erityisesti siirtymiin vaikuttavat *rakenteelliset* tekijät. Niillä tarkoitetaan koulutusjärjestelmään ja siirtymätyötä tekeviin asiantuntijoihin kytkeytyviä käytäntöjä: esimerkiksi neuvontapalveluita sekä yhteishakujärjestelmää (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011). Rakenteellisia tekijöitä ovat myös opetusjärjestelyt, peruskoulun päättötodistuksen merkitys jatkoon pääsyssä sekä koulutuspaikkojen alueellinen jakaantuminen (Teräs, Lasonen & Cools 2015).

Nivelvaihe ja maahanmuuttajat

Suomalaista siirtymäjärjestelmää määrittävä keskeinen käsite on *nivelvaihe*, joka nousi koulutuspoliittiseen keskusteluun vuosituhanen vaihteessa kuvaamaan erilaisia siirtymiä koulutusasteiden rajakohdissa. Termi on vakiintunut tarkoittamaan peruskoulun jälkeistä siirtymää, jolloin se kytkeytyy esimerkiksi koulupudokkuuteen, koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen ja koulutuksen keskeyttämiseen. (Pietikäinen 2007.) Nuorten nähdään siirtyvän perusasteelta toiselle asteelle järjestelmässä, jonka rakenne muodostuu peruskoulusta (*lähettäjä*), toisen asteen oppilaitoksesta (*vastaanottaja*), niiden väliin jäävästä kriittisestä tilasta (*nivelvaihe*) sekä kunnan hallinnosta (*säätelijä*).

Nivelvaihe on katsottu monessa yhteydessä ongelmalliseksi. Käytännöt oppilaiden tietojen siirtämisessä peruskoulusta toiselle asteelle ovat usein vakiintumattomia ja vaihtelevat koulutuksen järjestäjittäin (Pirinen 2015). Tiedot eivät esimerkiksi tietosuojasysteemeistä välttämättä tavoita kaikkia niitä opettajia, jotka tietoja tarvitsisivat, ja lomakkeet eivät aina kulkeudu opiskelijan mukana toisen asteen oppilaitokseen (Antikainen, Paavola, Salonen & Wiman 2015). Tiedonsiirto ei yksinään riitä, vaan tärkeää on, mitä tiedolla tehdään. Siirtymän

onnistumiseen vaikuttaakin, kohdataanko opiskelijoiden ohjaus- ja tukitarpeet heti opintojen alkuvaiheessa. (Karjalainen & Kasurinen 2006.)

Erityisesti eri koulutusmuotojen välinen yhteistyö on todettu vähäiseksi ja kangertelevaksi (Kuusela ym. 2008; OPM 2005). Koko ikäluokka on koossa viimeisen kerran peruskoulun päättövaiheessa. Sen jälkeen nuorista tulee eri palveluntarjoajien asiakkaita, minkä seurauksena heitä koskeva tieto hajaantuu ja muuttuu esimerkiksi eri viranomaisten hallinnoimiksi dokumenteiksi. Palvelujen tuottamisessa vastuun tulkitaan usein olevan samanaikaisesti kaikkien ja ei kenenkään. Eri toimijat voivat myös ajaa omia intressejään. (Vehviläinen 2006.) Toimijoiden välisellä yhteistyöllä pystyttäisiin vastaamaan paremmin monimuotoisiin ohjaustarpeisiin, välttämään tehtävien päällekkäisyyttä ja optimoimaan resurssien käyttöä (Karjalainen & Kasurinen 2006).

Maahanmuuttajataustaiset nuoret muodostavat ohjauksen kannalta erityisen kohderyhmän. Perheen kotoutuminen ja asenne koulutukseen, suomalaisen yhteiskuntajärjestelmän tuntemus sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö ovat keskeisiä tekijöitä maahanmuuttajataustaisten nuorten ohjaamisessa. (Teräs, Niemi, Stein & Välinoro 2010.) Maahanmuuttajakotien ja koulun yhteistyössä voi olla esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyviä haasteita, mikäli vanhemmat eivät osaa suomea tai tunne suomalaista koulutusjärjestelmää (Tikkanen 2011).

Haastavassa nivelvaiheessa erityisesti opinto-ohjaus on tärkeää universalistisen, kaikkia koskevan luonteensa vuoksi (Teräs ym. 2010). Eniten hyötyä ohjauksesta kokevat saavansa ne nuoret, jotka ovat jo valinneet koulutuspolkunsu, kun taas eniten tarvetta ohjaukseen on nuorilla, jotka ovat epävarmoja valitsemaan ja käyttävät muita tietolähteitä rajatusti (Kyntölä 2011; ks. myös Antikainen ym. 2015). Opetusministeriön työryhmä on esittänyt, että oppilaan ratkaisujen kypsymisen kannalta olisi tärkeää luoda nivelvaiheen koulutusvalinnasta pitkäaikainen prosessi eli jakaa ohjausta tasaisemmin perusasteen viimeisiin vuosiin peruskoulussa (OPM 2005).

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmä

Artikkelissa analysoimme haastateltujen asiantuntijapuhetta kolmesta tulokulmasta. Tulkitsemme koulutuksellisiin siirtymiin kytkeytyvää toimijuutta ja niiden rakenteita sekä siirtymän prosessimaisuutta. Anthony Giddens (esim. 1984) on korostanut rakenteiden

kaksinaisuutta: yhtäältä ne rajoittavat toimintaa, mutta toisaalta myös mahdollistavat sitä. Tarkastellessamme yhteiskunnallisia ilmiöitä rakenteiden näkökulmasta painotamme ilmiöiden – koulutuksellisten siirtymien – irrallisuutta toimijoiden tahdosta ja valinnasta. Toiminnan näkökulmasta puolestaan kiinnitämme huomiota toimijoiden – nuorten ja heitä ohjaavien asiantuntijoiden – motiiveihin, tavoitteisiin ja niiden perusteluihin.

Kun tarkastelemme koulutuksellisia siirtymiä asiantuntijoiden kuvaamina prosesseina, havaitsemme tapahtumien toistuvan samankaltaisina, ja ne kytkeytyvät esimerkiksi yhteisvalinnan aikatauluihin ja käytänteisiin. Tyypillisesti prosessin toteuttaminen vie aikaa sekä vaatii resursseja ja asiantuntemusta. Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisesti siirtymäprosessin ajallista ulottuvuutta.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- Millaisia rakenteellisia mahdollisuuksia ja esteitä siirtymiä ohjaavat ja hallinnoivat asiantuntijat hahmottavat maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuksellisissa siirtymissä?
- Millaista toimijuutta asiantuntijat rakentavat maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymiä koskevassa puheessa?
- Millaiseksi maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuksellisten siirtymäprosessien ajallisuus määrittyy asiantuntijoiden puheessa?

Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä teemahaastattelusta, jotka tehtiin eräässä pääkaupunkiseudun kunnassa vuonna 2015 (Holopainen 2015). Haastateltavat olivat opinto-ohjaajia ja rehtoreita peruskoulusta, lukiosta ja ammatillisesta koulutuksesta sekä virkamiehiä kunnan opetushallinnosta. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin. Haastattelujen teemoja olivat maahanmuuttajat koulussa, maahanmuuttajanuorten siirtymät ja niiden ohjaus sekä asiantuntijan rooli siirtymässä. Haastateltavat valikoitiin heidän asiantuntemuksensa ja virka-asemansa perusteella; perusteena oli, että maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuksellisten siirtymäprosessien ohjauksen ja hallinnoinnin kokonaisuus tulee katetuksi. Haastatteluihin valikoituneista asiantuntijaryhmistä opinto-ohjaajat ohjaavat ja tukevat nuoria siirtymässä lähietäisyydeltä. Rehtorit vastaavat oppilaitoksistaan ja johtavat opinto-ohjaajien työtä. Kunnallishallinnon virkamiehet, jotka eivät ole päällikköasemassa, osallistuvat puolestaan kuntansa sivistys- ja nuorisotoiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen.

Litteroidut haastattelut analysoitiin fenomenografisesti muodostamalla kategorioita tutkittavien käsityksistä (Niikko 2003). Fenomenografia on laadullinen tutkimusnäkökulma, joka tutkii ihmisten käsityksiä eli sitä, miten ihmiset käsittävät, kokevat tai ymmärtävät eri ilmiöitä (Marton 1988). Fenomenografian tavoitteena on analysoida ja ymmärtää laadullisesti erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006). Ensin tutkimuksen kohteena oleva ilmiö määritellään teoreettisen perehtymisen avulla. Aineisto kerätään tyypillisesti tutkimusjoukkoa haastattelemalla. Haastattelut puretaan tekstiksi ja aineistolle tehdään tulkitseva analyysi, jonka tuloksena ovat kuvauskategoriat. (Ahonen 1994; Uljens 1991.)

Menetelmävalinnalla pyrittiin maahanmuuttajien koulutuksellisten siirtymien monitahoiseen kuvaamiseen sekä painoarvon antamiseen haastateltujen asiantuntijoiden näkemyksille ja kokemuksille – esittämään laadullinen variaatio asiantuntijajoukon tavoissa ymmärtää siirtymää. Haastatteluissa asiantuntijat esittivät todellisuudesta oman representaationsa, joka ei välttämättä kerro suoraan siirtymien toteutumisesta, mutta perustuu kuitenkin asiantuntemukseen sekä virka-asemaan ja on siinä mielessä tulkittavissa arvovaltaiseksi. Tulokset-osiossa tarkastelemme asiantuntijoiden representaatioita siirtymäjärjestelmästä ja sen ominaisuuksista edellä luonnehdittujen kolmen tulokulman eli rakenteen, toimijuuden ja ajan avulla.

Tulokset

Siirtymäjärjestelmä ja sen rakenteelliset ominaisuudet

Siirtymäjärjestelmässä opetusviraston tehtävänä on määrittää rakenteet, asettaa yhtenäiset linjaukset ja huolehtia koulujen resursseista. Käytännössä kunnalliset kouluviranomaiset päättävät esimerkiksi siitä, millaista koulutusta ja tukitoimia voisi tai pitäisi olla. Virasto tekee päätöksiä ja antaa kouluille esimerkiksi vieraskielisiin ja valmistavasta opetuksesta tuleviin oppilaisiin liittyviä linjauksia. Kouluilla on kuitenkin autonomiaa päättää omista toimintatavoistaan, mikä näkyy vaihtelevina käytäntöinä: ”Me on pyritty tekemään semmoinen rakenne, että kukaan ei tippuisi, kukaan ei menisi tarpeinensa ohi verkosta, että pystyttäisiin tunnistamaan niitä erityistarpeita, mitä näillä vasta maahan tulleilla lapsilla ja nuorilla on” (asiantuntija, hallinto).

Peruskoululla on haastateltujen mukaan tunnistettu ja keskeinen rooli siirtymän lähettävänä osapuolena; oppilaitoksissa on siirtymää tukevaa käytännön osaamista, kuten tietoa siitä, miten toisen asteen opintoihin hakeudutaan ja millaisia ne ovat. Peruskoulussa voidaan neuvoa valinnoissa ja tukea toimivan hakusuunnitelman muotoutumista. Henkilökunta voi esimerkiksi kertoa nuorille omista relevanteista opinnoistaan, kannustaa heitä parantamaan arvosanojaan sekä neuvoa, mihin oppiaineisiin kannattaa panostaa opintoihin haettaessa. ”Täällä [peruskoulussa] on se osaaminen myös henkilöstöllä, joka tietää, miten hakeudutaan, osaa kertoa nuorille mitä ne opinnot on. - - Näen sen tosi tärkeänä, me ollaan ehkä se vahvin paikka missä sitä osaamista löytyy, mikä voi tukea tässä prosessissa” (rehtori, peruskoulu).

Nivelvaihe peruskoulun ja toisen asteen oppilaitoksen välillä testaa koko siirtymäjärjestelmän rakenteen toimivuutta. Keinot yleisesti haastavaksi koetun nivelvaiheen hallinnoimiseksi ovat moninaisia: esimerkiksi kesän aikana tapahtuvan jälkiohjauksen avulla varmistetaan, että jokaisella peruskoulusta lähtevällä nuorella on paikka, johon hän voi mennä. Tällöin nuoreen otetaan yhteyttä lähettävästä oppilaitoksesta yhteyttä, mikäli hän ei ole saanut opiskelupaikkaa, ja pyritään ohjaamaan nuori esimerkiksi kymppiluokalle tai erillishakuun.

Siirtymään kuuluu myös tiedonsiirto joko peruskoulusta toiselle asteelle tai peruskoulusta kaupungin muihin palveluihin – kuten etsivään nuorisotyöhön – nuorista, jotka eivät päässeet heti peruskoulun jälkeen koulutukseen. Kaiken kaikkiaan siirtymäjärjestelmän rakenne edellyttää sitkeää henkilöstöä, joka pitää yhteyttä kadonneisiin opiskelijoihin. Tämä voi tuottaa tulosta pitkänkin ajan jälkeen. ”Erityisesti sitten se kriittinen paikka kun tulokset tulee, huolehtia se, että on sitten hakeutunut. Ja kyllä soitan sitten näille ketkä on jäänyt ilman paikkaa, syksyllä vielä varmistan että heillä on jokin, jos he ovat tavoitettavissa” (opinto-ohjaaja, peruskoulu).

Kovin usein haastatteluissa ei mainita lähettävän ja vastaanottavan tahon yhteisiä palavereita nivelvaiheessa. Nivelpalavereihin ei välttämättä ole resursseja tai niitä ei pidetä edes tarpeellisena, sillä vastaanottava oppilaitos kokee opiskelijoiden olevan vastuullaan. Toisaalta huolenaiheena on, että yhteys uusiin opiskelijoihin saadaan pääosin vasta syksyllä opintojen alkaessa. Haastateltavat pohtivat, olisiko aiemmasta kontaktista hyötyä opiskelijasuhteen rakentamisessa etenkin maahanmuuttajataustaisille oppilaille, kun tahti opinnoissa syksystä eteenpäin on nopea.

Syksyllä uudet opiskelijat ovat lähtökohtaisesti vastaanottavan toisen asteen oppilaitoksen vastuulla. Siirtymä on jyrkkä, ja asiantuntijat toisella asteella eivät ”voi vaikuttaa millään tavalla siihen, mitä opiskelija yhteisvalinnassa valitsee” (johtohenkilö, ammatillinen koulutus). Opiskelijoihin saadaan kontakti käytännössä vasta, kun he tulevat ilmoittautumaan oppilaitokseen; silloin oppilaitos ”on velvoitettu tukemaan niin paljon kuin ikinä pystyy, niillä resursseilla mitä on” (rehtori, lukio). Kaiken kaikkiaan vastuun ja velvollisuuden siirto on selvä murros suomalaisessa siirtymäjärjestelmässä: ”Totta kai sitten meidän opiskelijoiden, kun me ollaan täällä näin, se vastuu on meillä, sehän on ihan selvä asia” (rehtori, lukio).

Loiventaakseen tätä murrosta toisen asteen oppilaitokset ovat kehittäneet monenlaisia käytäntöjä. Oppilaitokset kiinnittävät erityisesti ensimmäisenä syksynä huomiota toimintatapoihinsa, esimerkiksi tutustuttamiseen ja ryhmäyttämiseen. Opinto-ohjaajien, ryhmänohjaajien ja tuutoreiden tuki on keskeisessä asemassa näissä käytännöissä.

Siirtymätyötä tehdään usein nimenomaisesti siirtymäjärjestelmän eri osien ja toimijoiden omista lähtökohdista käsin. Vaikka ohjausta on tarjolla, se on hajallaan järjestelmän eri osa-alueilla. Järjestelmän sirpaleisuus on tiedostettu kunnan hallinnossa: ”Me ollaan aika arkoja oltu pitämään yhteisiä koulutuksia liittyen näihin aihealueisiin, mutta meidän pitäisi ehkä lähteä miettimään opettajien verkostoitumista. - - Se ei vie pitkälle, jos me mietitään pelkästään perusopetuksessa, ja toinen aste odottaa meiltä jotakin, jos ei ole käyty dialogia” (asiantuntija, hallinto).

Väljästi koordinoitussa siirtymäjärjestelmässä on vaarana, että joku nuori jää ilman ohjausta. Etenkin heille, jotka eivät ole minkään palvelun piirissä, tuen löytäminen voi olla haastavaa. Mikäli siirtymäjärjestelmässä ei ole selkeää ja toimivaa rakennetta ja yhteisiä toimintaperiaatteita, voi siirtymän onnistuminen riippua henkilöstä ja tuurista. ”Eksyneitä lampaita on joka vuosi, ja niiden kanssa on harmillista, että olisi pienestä kiinni, jonkun ihmisen työpanoksesta kiinni, että ne kiinnittyisi jonnekin. Moni tarvitsee sen jonkun, joka konkreettisesti kertoo, että mitä nyt tapahtuu” (apulaisrehtori, peruskoulu).

Haastatteluissa nousi esille useita esimerkkejä toivotusta yhteistyöstä: aikuislukiota voitaisiin hyödyntää voimavarana lisäopetuksessa, ja perusopetuksen ja toisen asteen välillä voisi olla nivelvaiheen asiantuntijoita eli nivel-opoja. Erään haastatellun mukaan pitäisi myös olla

olemassa jonkinlainen peruskoulun ja toisen asteen yhteinen vuosi, jonka aikana opettajat voisivat keskustella keskenään ja nuoren oppimisen tuki jatkuisi.

Universalistisessa siirtymäregiimissä perheen tuella on muita regiimejä vähemmän merkitystä, sillä ohjaus on institutionalisoitu osaksi koulutusjärjestelmää. Tämä voi olla uusi asia muista siirtymäregiimeistä Suomeen muuttaneille perheille. Maahanmuuttajataustaisten nuorten ja heidän vanhempiensa tietämyksen lisääminen suomalaisesta siirtymäjärjestelmästä on haastatteluissa useasti toistuva teema. Yhtäältä tavoitteena on koulutusvaihtoehtojen mahdollisimman tarkoituksenmukainen hyödyntäminen, toisaalta erityisesti niiden perheiden tukeminen, joissa ”kaikki on epäselvää” eikä nuoren koulutukselle aseteta tavoitteita.

Universalistisen siirtymäregiimin ominaispiirre on myös, että yksilöllisiä siirtymiä tuetaan jonkinlaisen ”normaalin” rajoissa, johon kaikki maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät sovi. Vaikka suomalaista siirtymäjärjestelmää kuvaakin universalistisuus ja palveluiden kattavuus, leimaa maahanmuuttajataustaisten nuorten lukioon ja ammatilliseen koulutukseen valmentavia koulutuksia tietynlainen vakiintumattomuus. Koulutuksia koskevat ratkaisut koettiin väliaikaisiksi ja niitä nähtiin kehitettävän vain sitä mukaa kun ongelmia tulee eteen. Tässä yhteydessä maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat siirtymäjärjestelmän tulokkaita, joiden erityisistä tarpeista ei ole vielä muodostettu kokonaiskuva.

Osa haastatelluista esittää suoraan, että nuorten siirtymisessä hankaluuden tuottaa järjestelmä, ja sen pitää muuttua. ”Systeemihän sen hankaluuden tuottaa, eivät ihmiset sinänsä ole hankalia” (asiantuntija, hallinto). Peruskoulujärjestelmää pidetään jokseenkin joustamattomana, sillä ohjaus on suppeaa eikä limity muuhun opetukseen. Siirtymäjärjestelmän byrokraattisuuden nähdään asettavat rajoja, joiden ylittäminen on paradoksaalisesti onnistuneen siirtymätyön edellytys. Eräs haastateltava kuvaa, että kun ”rajat tulevat vastaan, joutuu rakenteita ravistelemaan monta kertaa päivässä” (asiantuntija, hallinto).

Yksilöllisten koulutuspolkujen mahdollisuudet ja rajoitteet

Toimijuuteen ja siirtymätyön mahdollisuuksiin *asiantuntijoiden näkökulmasta* vaikuttavat koulun toimintakulttuuri ja työyhteisö. Koulun säännöt, lukujärjestykset ja tapa toimia antavat raamit toiminnalle (ks. Vehviläinen 2006). Opinto-ohjaustuokiot esimerkiksi voidaan järjestää

yhtä aikaa oppituntien kanssa, jolloin nuori joutuu olemaan pois opetuksesta, mutta ainakin hän on ohjausta varten paikalla ja saavutettavissa. Koulun toimintakulttuuri voi rajoittaa siirtymätyön mahdollisuuksia, jos opettajilla ei ole tarpeeksi kielitaitoa tai osaamista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen. Niin ikään koulupäivien hektisyys, toimistotyöt ja kokoukset vievät aikaa ydintehtäviltä, samoin toiminnan byrokraattisuus ja synergian puuttuminen organisaatiossa. Sen sijaan koulun käytännöt tukevat siirtymätyötä esimerkiksi silloin, kun pitkät oppitunnit mahdollistavat rauhalliset ohjauskeskustelut.

”Tuntuu, että täällä työyhteisössä arvostetaan ohjausta ja ymmärretään sen merkitys tosi hyvin. Että saan ottaa oppilaita oppitunneilta ohjaukseen, ja sitä ei katsota pahalla (nauraa). - - Se, että työtä arvostetaan, on iso asia” (opinto-ohjaaja, peruskoulu).

Nuoret puolestaan voivat rajoittaa siirtymätyön toimintamahdollisuuksia, jos he eivät esimerkiksi saavu ohjaustuokioihin tai halua tehdä niin kuin heitä kannustetaan.

Haastattelujen mukaan nuoret tukevat siirtymätyötä muun muassa silloin, kun he tulevat ohjauksen piiriin oma-aloitteisesti, mikä on erään haastateltavan mukaan yleisempää maahanmuuttaja- kuin suomalaistaustaisilla nuorilla. Siirtymätyön mahdollisuuksiin vaikuttavat myös huoltajien näkemykset. ”Niin kauan kuin en kuvittele taistelevani kulttuuria vastaan, - - niin ihan hyvät [mahdollisuudet]. - - Huoltajathan siinä on avainroolissa. - - Kotonahan isot päätökset tehdään ja kotona myös se vastuu kannetaan. Sen takia pitää olla tosi aktiivisesti yhteydessä kotiin, että tiedetään, missä mennään” (opinto-ohjaaja, peruskoulu).

Käytettävissä olevien resurssien määrä rajoittaa siirtymäjärjestelmän yksilöllisyyttä.

Käytännössä tämä rajoittaa esimerkiksi erilaisten nivelvaihekoulutusten ryhmien perustamista, koulujen henkilökunnan määrää ja siten nuorten tukemisen mahdollisuuksia: kouluissa toimitaan niillä resursseilla, jotka saadaan. Esimerkiksi aikaresurssit rajoittavat opinto-ohjaajien henkilökohtaista kontaktia nuoriin. Monet kokevat, että heillä on liikaa opiskelijoita ohjattavana, mistä voi pahimmillaan seurata katkoksia ja katveita siirtymäjärjestelmässä. Enemmän resursseja koetaan tarvittavan myös suomi toisena kielenä - opetukseen, tulkkipalveluihin, vanhempien henkilökohtaiseen tavoittamiseen ja nivelpalavereihin, jos sellaisia pidettäisiin peruskoulun ja toisen asteen välillä. ”Selkeästi se, että opiskelijoita on liikaa. - - En pysty kovin systemaattista henkilökohtaista ohjausta antamaan, jotenkin pelkään että jää ohjauskatveita, että nuorten asiat jää levälleen.

Käytännössä niin hyvinkin voi nyt käydä” (opinto-ohjaaja, lukio).

Tarkasteltaessa suomalaisen siirtymäjärjestelmän tarjoamia yksilöllisiä toimintamahdollisuuksia *nuorten näkökulmasta* kuvaavat haastatellut asiantuntijat järjestelmän perustavanlaatuisiksi vahvuudeksi sen tarjoamaa kaikille samanlaista kohtelua. Taustalla on paikannettavissa universalistinen ajatus siitä, että siirtymäjärjestelmä toimii hyvin, kun se kohtelee kaikkia yhdenvertaisesti. Samanlainen hakuprosessi ja yhtäläiset valintakriteerit toisen asteen koulutukseen koskevat sekä maahanmuuttaja- että suomalaistaustaisia nuoria. Hyvinä asioina pidettiin sitä, että peruskoulun päättävillä on yhteishaussa etulyöntiasema, sekä sitä, että kielitaitoa ei enää testata oppilailta, jotka ovat saaneet suomalaisen peruskoulun päättötodistuksen. ”He [maahanmuuttajataustaiset oppilaat] ovat tietyllä tavalla samanlaisessa asemassa kuin kaikki kantasuomalaisetkin. Samanlainenhan se hakuprosessi on kaiken kaikkiaan, ja samanlaisilla pistelaskentatavoilla hekin hakeutuvat opintoihin” (rehtori, peruskoulu).

Vaikka nivelvaiheen koulutusvaihtoehtojen kirjo erilaiset valmentavat koulutukset mukaan luettuina on edellä ymmärretty järjestelmän rakenteen näkökulmasta haasteellisena, näyttäytyy se nyt koulutusjärjestelmän tarjoamien toimintamahdollisuuksien kannalta myönteisenä asiana. Kaikki nuoret eivät ole valmiita valitsemaan jatkokoulutustaan lukion ja ammattikoulun väliltä vielä yhdeksannen luokan keväällä, joten on perusteltua, että peruskoulun jälkeen tarjotaan myös muita vaihtoehtoja, kuten kymppiluokkia ja valmentavia koulutuksia.

Edellä mainitut vaihtoehdot nähdään etenkin maahanmuuttajataustaisten nuorten kannalta tarkoituksenmukaisina. Heidän erityistarpeensa on huomioitu siirtymäjärjestelmässä suomen kielen opiskelua korostavilla valmistavilla koulutuksilla. Toiminnan tavoitteena on löytää jokaiselle peruskoulun päättäneelle jokin opiskelupaikka. Haastateltavat korostavat, että valmiudet erilaisten opiskelijoiden tukemiseen kouluissa paranevat koko ajan; esimerkiksi koulutustakuu ja pyrkimys koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen ovat muuttuneet siirtymäjärjestelmää ohjaaviksi periaatteiksi. ”Olen iloinen siitä, mun mielestä koko ajan tavallaan tämä siirtymävaihe on mennyt enemmän siihen suuntaan, että noita nivelvaiheen vaihtoehtoja tulee koko ajan enemmän, on kymppiluokankin ohella muitakin vaihtoehtoja” (opinto-ohjaaja, peruskoulu).

Asiantuntijoiden puheessa ohjauksesta välittyy periaate, että nuoret ja heidän yksilölliset valintansa ovat toiminnan keskiössä. Ohjauksen tehtävänä on tukea yksilöllisiä koulutuspolkuja sen sijaan, että nuorelle osoitettaisiin mitään ennalta määritettyä suuntaa. Ohjauksella pyritään edistämään sitä, että nuori uskoo omaan pärjäämiseensä, ja nuorta tuetaan, jos hän on valmis tekemään töitä. ”Sitoutumista nuoren tavoitteiden ja nuoren hyvän eteen. Nähdään se nuori siinä keskiössä, se ehkä on se tavoite kaiken kaikkiaan” (opinto-ohjaaja, lukio).

Henkilökohtainen kontakti nuoreen, ohjaus ja läsnäolo ovat usean asiantuntijan mainitsemia keinoja maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymien tukemiseksi. Yksilöohjauksella on suuri merkitys etenkin maahanmuuttajataustaisille nuorille. Luottamus on keskeisellä sijalla nuoren koulutusvalintojen ohjaamisessa realistisiksi. Nuorille tahdotaan myös luoda turvallisuuden tunne ja tukea sitä, että heidät lähetetään koulusta ”oikeaan paikkaan, oikeilla tiedoilla, vahvalla tunteella siitä mitä osaa” (apulaisrehtori, peruskoulu).

Yksilöllisyyden vaatimus aiheuttaa myös paineita sekä siirtymäjärjestelmälle että sen asiantuntijoille. Esimerkiksi lukioon hakeutuvat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat niin heterogeeninen joukko, että yhdenlainen lukioon valmistava koulutus ei ole välttämättä tarpeeksi. Jo maahanmuuttajien määrän lisääntyminen voi johtaa siihen, että nykyiset nivelvaiheen vaihtoehdot eivät riitä kaikille, jotka niistä voisivat hyötyä. Vaihtoehtojen muodon, sisällön ja määrän lisäksi haastattelemamme asiantuntijat pohtivat niiden kytkeytymistä tutkintoon johtaviin koulutuksiin. Nuoria palvelisi se, että valmistavien koulutusten suoritukset eivät olisi erillisiä, vaan ne voitaisiin lukea tietyillä ehdoilla osaksi tutkintoa. ”Jos maahanmuuttajanuorten määrä kasvaa, niin nykyinenkään systeemi, että LUVA [lukioon valmistava koulutus] tässä välissä tai maahanmuuttajakymppi, niin mulla on sellainen tunne, että se ei riitä. Kokonaisuutta pitää miettiä vielä uudestaan, miettiä lisää monimuotoisuutta” (rehtori, lukio).

PISA 2012 -tutkimus osoitti, että osalla maahanmuuttajataustaisista nuorista on peruskoulun päätyttyessä heikot osaamisen valmiudet (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Kuitenkin asiantuntijat nimeävät juuri peruskoulumenestyksen ja kouluhistorian tärkeiksi menestyksen indikaattoreiksi niin ammatillisessa kuin lukiokoulutuksessakin. Siirtymäjärjestelmä näyttää haastattelujen valossa perustuvan olettamukselle, että suomalainen peruskoulu on käyty ja valmiudet ovat sen mukaiset.

Siirtymäjärjestelmän ajallinen ulottuvuus

Toisen asteen siirtymä hahmottuu analysoimissamme haastatteluissa prosessiksi, jolla on ajallinen ulottuvuutensa: tietty kesto ja tietty paikka yksilöllisellä koulutuspolulla.

Pelkistetyimmillään siirtymä alkaa yhdeksännen luokan keväällä ja jatkuu toisen asteen syksyyn (ks. OPM 2005). Haastatellut asiantuntijat korostavat, että pelkkä lyhyen nivelvaiheen ohjaus – opinto-ohjaajien työskentely yhdeksännellä luokalla ja toisen asteen vastaanotto syksyllä – ei riitä. Lähtökohtaisesti siirtymää toiselle asteelle tulisi tukea pitkällä aikavälillä; samalla kuitenkin haastateltavamme kuvaavat prosessin katkonaisuutta.

Ohjauksellinen vastuu nuorista vaihtuu yhdeksännen luokan ja toisen asteen välisenä kesänä. Peruskoulun yläluokilla alkanut ohjauksellinen jatkumo purkautuu ja uusi, erillinen ohjauskokonaisuus alkaa toisella asteella uudelleen, huonossa tapauksessa tyhjästä. Jatkuvuus olisi tärkeää etenkin sellaisille maahanmuuttajille, jotka ovat tulleet suomalaiseen koulutusjärjestelmään vasta nivelvaiheessa.

Siirtymätyötä peruskoulussa tekevät asiantuntijat kokevat olevansa siirtyvistä nuorista vastuussa kesäkuun ohjaukseen saakka, jolloin he huolehtivat, että jokaisella on jokin koulutuspaikka. Tähän asti he voivat ohjata nuoria ymmärtämään valintojaan ja tukea nuoria valintaprosessissa. Syksyllä peruskoulun asiantuntijoilla on ”käden olo”, kun heillä ei ole varmuutta edes siitä, mihin nuoret ovat päätyneet. Toisen asteen oppilaitoksen toimintatavat siirtymän vastaanottavana osapuolena ovat usein peruskoulun asiantuntijoille tuntemattomia. Peruskoulussa ei usein myöskään tiedetä, missä lopulta ovat ne nuoret, jotka ovat jääneet ilman päättötodistusta. ”Meidän kädet on sidottu täällä [peruskoulussa] niin kauan, kun - - me ei nähdä mihin ne lapset siirtyy. - - Se loppuu tasan siihen se meidän kaikki oikeus. - - Mä luotan että hirveän moni yksilö tekisi paljon enemmän, jos siihen olisi mahdollisuus yhdeksänneltä luokalta lähetettäessä lapsia eteenpäin” (apulaisrehtori, peruskoulu).

Oppilaitosvierailut ja esittelykäynnit ovat tyypillisiä esimerkkejä yrityksistä kuroa siirtymätyötä yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi. Peruskoulun oppilaat käyvät opinto-ohjaajan organisoimana tutustumassa toisen asteen oppilaitoksiin, ja toisen asteen edustajat käyvät esittelemässä oppilaitostaan peruskoulussa. Näille käynneille varattu aika on lyhyt.

Peruskoulun opinto-ohjauksessa ei myöskään välttämättä ole tarpeeksi aikaa käydä riittävästi läpi opiskelumahdollisuuksia toisella asteella, sillä muihin sisältöihin menee paljon aikaa.

Haastatellut asiantuntijat pohtivat mahdollisuutta järjestää oppilaitosvierailuja tarvittaessa joustavina ajankohtina yksittäisille oppilaille. Haastateltujen mukaan etenkin maahanmuuttajataustaiset oppilaat hyötyisivät useammista ja syvällisemmistä mahdollisuuksista tutustua koulutus- ja ammattivaihtoehtoihin. Tutustumiskäyntien konseptia olisi erään haastatellun mukaan hyödyllistä kehittää niin, että ne eivät olisi niin pintapuolisia ja jopa pelottavia tapahtumia. Nuoret voisivat viettää oppilaitoksessa useamman päivän ja kokeilla konkreettisesti, millaista siellä olisi opiskella. Hyödyllistä olisi myös järjestää käyntejä aikaisemmin, esimerkiksi jo kahdeksannella luokalla. Näin siirtymäjärjestelmän ajallisen ulottuvuuden alkupää laajenisi yhdeksännen luokan ulkopuolelle.

Tiedonsiirto peruskoulusta toiselle asteelle on myös esimerkki tyypillisestä erilliset ohjausjärjestelmät ylittävästä toimintamuodosta. Kuitenkin kysymys siitä, siirtyykö tarvittava tieto – esimerkiksi peruskoulussa havaittu erityisen tuen tarve – eteenpäin, jää avoimeksi. Vastaanottavien toisen asteen oppilaitosten näkökulmasta tiedonsiirto on haastavaa, sillä opiskelijoita saattaa tulla kymmeniltä eri yläasteilta ja eri kunnista.

Jotta peruskoulussa siirtymätyötä tekevät asiantuntijat voisivat kommunikoida toisen asteen kanssa nuoriin liittyvistä asioista, olisi tiedon koulutukseen sijoittumisesta oltava heidän mukaansa paremmin saatavilla. Yhteishaun tulokset tulevat vasta kesällä, kun nuoret ovat jo lähteneet peruskoulusta. Mikäli peruskoulussa nuoren kanssa työskentelevät yhtäältä tietäisivät, mihin nuori jatkaa, ja toisaalta tietäisivät siitä lukuvuoden ollessa vielä käynnissä, mahdollistuisi nykyistä paremmin tuettu siirtymä. Siinä nuoren ei tarvitsisi kantaa vastuuta opiskeluun liittyvien tarpeellisten tietojen siirtymisestä, vaan hänellä olisi tunne siitä, että häntä tuetaan sekä lähettävässä että vastaanottavassa oppilaitoksessa.

Onkin ilmeistä, että siirtymäprosessia ei ole suunniteltu ja rakennettu kokonaisuutena, eli sen luonnetta, merkitystä ja kriittisiä kohtia ei ole pohdittu. Haastateltavien mukaan esimerkiksi koulumaailman maahanmuuttajakysymystä ja sen kokonaiskonseptia olisi maahanmuuton lisääntyessä syytä pohtia eri toimijoiden kanssa. Nyt ongelmia ratkotaan kun niitä tulee eteen: ”Maahanmuuttajakysymys koulumaailmassa, - - sanoisin että alkaisi olla kokonaiskonseptin miettiminen paikallaan tai tarpeen. Minäkin tuumailen asiaa vain lukion näkökulmasta, - -

mutta että eri toimijat olisivat yhdessä paikassa, nähtäisiin kokonaisuus, miten tämä menee, ja mitkä on kipupisteet, miten me voidaan niitä parantaa” (rehtori, lukio).

Tässä tilanteessa useat haastateltavista ehdottavat siirtymäprosessin ajallisuuden uudelleen miettimistä pidemmän aikajänteen aikaansaamiseksi. Nuorelle olisi mielekästä, jos hän voisi kokeilla toisen asteen opiskelupaikassa opiskelua ennen hakupäätöksen tekemistä. Tällöin toisella asteella olisi esimerkiksi puolen vuoden joustoaika, jonka aikana nuori voisi kokeilla, onko lukio tai tietty ammatillinen koulutus hänelle oikea. Tämä myös auttaisi tilanteessa, jossa esimerkiksi maahanmuuttajataustainen nuori ei tunne hyvin koulutusjärjestelmää ja sen tarjoamia eri vaihtoehtoja.

Ylipäättään asiantuntijat arvostivat siirtymän aikajänteen venyvyyttä sekä mahdollisuutta tehdä koulutusvalinta rauhallisesti, mahdollisimman kiireettömästi ja ilman paineita. Myös tutkimuksessa on korostettu joustavan siirtymäprosessin tärkeyttä (du Bois-Reymond 2009; Crafter & Maunder 2012; Lee 2014; Pohl & Walther 2007). Eräs haastateltu pohti jopa, toimisiko Suomessa järjestelmä, jossa karsintaa ei tehtäisi hakuvaiheessa vaan vasta myöhemmin: ”Mä varmaan ammatilliseen koulutukseen purkaisin, että - - hakisit kokeilemaan, - - mikä voisi kiinnostaa. Koska selkeänä vaikeutena on mun mielestä se, että ei pidä pystyäkään tekemään tämän ikäisenä valintaa, mutta vaikka tekisi, niin siirtyminen koulutusten välillä olisi huomattavasti joustavampaa” (opinto-ohjaaja, peruskoulu).

Yhteenveto ja pohdinta

Haastateltavat asiantuntijat valittiin hallinnon, peruskoulun ja toisen asteen koulutuspoliittisen toimijuuden perusteella. Analysoimme asiantuntijapuheesta kokonaiskuvaa nivelvaiheen ohjauksesta ja eri toimijoiden kokemuksia siitä. Haastateltavamme kuvaavat suomalaisen siirtymäjärjestelmän rakennetta hajanaiseksi ja sirpaloituneeksi. Siirtymätyötä tehdään siirtymäjärjestelmän eri osien ja toimijoiden omista lähtökohdista käsin, ja ohjaus on usein hajallaan järjestelmän eri osa-alueilla. Siirtymäjärjestelmän hajautunut rakenne korostaa peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välisen katvealueen, nivelvaiheen, merkitystä – sekä samalla siihen kytkeytyviä ongelmia. Lähettävän ja vastaanottavan tahon välisen koordinaation puute vaikeuttaa esimerkiksi kouluasteiden rajat ylittävää tiedonkulkua.

Puhuessaan suomalaiseen siirtymäjärjestelmään liittyvistä yksilön toimintamahdollisuuksista asiantuntijat painottavat järjestelmän kaikille tarjoamaa samanlaista kohtelua. Taustalla on paikannettavissa universalistinen ajatus siitä, että siirtymäjärjestelmä toimii hyvin, kun se kohtelee kaikkia yhdenvertaisesti. Samanlainen hakuprosessi ja yhtäläiset valintakriteerit toisen asteen koulutukseen koskevat sekä maahanmuuttaja- että suomalaistaustaisia nuoria.

Toisaalta universalistisen siirtymäregiimin ominaispiirre on, että siirtymiä tuetaan jonkinlaisen ”normaalin” rajoissa, johon kaikki maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät kuulu. Haastatellut asiantuntijat vahvistavat näkemystä järjestelmän taustalla olevasta implisiittisestä oletuksesta, että nuori on käynyt suomalaisen peruskoulun ja hänen valmiutensa ovat sen mukaiset. Voi kuitenkin olla niin, että monet maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät tunne riittävästi suomalaisen koulutusjärjestelmän tarjoamia mahdollisuuksia, heillä ei ole peruskoulun tuottamia valmiuksia tai heidän kielitaitonsa on esteenä toisen asteen koulutukseen osallistumiselle (ks. Harju-Luukkainen ym. 2014). Näiden nuorten valinnan mahdollisuudet ovat käytännössä muita rajatummalla universalistisessa siirtymäregiimissä, jossa oletus siitä, että jokainen rakentaa oman polkunsä, ei riittävästi huomioi ”normaalista” poikkeavien nuorten tilannetta.

Siirtymäprosessin katkonaisuus ja sen painottuminen tyypillisesti nivelvaiheen ympärille ovat toisen asteen siirtymän ajallisen jatkumon ilmeisimpiä ongelmakohtia, jotka ilmenevät sekä perusasteen että toisen asteen asiantuntijoiden haastattelupuheessa. Ohjauksellisen vastuun vaihtuminen yhdeksännen luokan ja toisen asteen välillä purkaa peruskoulun yläluokilla alkaneen ohjauksellisen jatkumon ja aloittaa uuden, erillisen ohjauskokonaisuuden kesätaun jälkeen. Kun yhteishaun tulokset tulevat, peruskoulu on jo päästämässä nuorista irti, mutta toinen aste ei ole vielä heti ottamassa heistä kiinni. Kaikkien haastattelemiemme asiantuntijoiden mukaan etenkin maahanmuuttajataustaiset oppilaat hyötyisivät useammista ja syvällisemmistä mahdollisuuksista tutustua koulutus- ja ammattivaihtoehtoihin.

Onkin ilmeistä, että suomalainen siirtymäjärjestelmä ja sen osaksi institutionalisoitunut oppilaitoksissa tarjottava tuki ja ohjaus eivät välttämättä tarjoa samaa tukea maahanmuuttaja- kuin suomalaistaustaisille nuorille (ks. myös Lee 2014; Räsänen 2005). Järjestelmän piirteet määrittävät, miten maahanmuuton tuoma erityisyys realisoituu ja millainen toiminta on ylipäättään mahdollista. Haastateltujen asiantuntijoiden mukaan maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen siirtymiä leimaa tilanne, jossa he joutuvat kohtaamaan yhtäältä

nivelvaiheen ohjauksen yleisen sirpaleisuuden ja toisaalta heidän erityistarpeidensa huomioimisen epäjohdonmukaisuuden ja sattumanvaraisuuden.

Tuloksemme vahvistavat näkemystä, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden monimuotoisten tarpeiden huomioiminen ei vielä tällä hetkellä ole kiinteä osa suomalaista universalistista siirtymäjärjestelmää. Maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymien hallinta kaipaa systemaattista ja ennakoivaa toiminnan kehittämistä, jotta koulutuspolut tulisivat sujuvammiksi ja oppilaat voisivat edetä niissä aikaisempaa esteettömämmin (Kuusela ym. 2008; Pirinen 2015). Mahdollisuuksien tasa-arvon edistämiseksi ja oikeudenmukaisuuden vahvistamiseksi maahanmuuttajataustaisten nuorten tarpeiden monimuotoisuus tulee huomioida johdonmukaisemmin siirtymäjärjestelmän rakenteissa, sen tarjoamissa toiminnan mahdollisuuksissa sekä siihen kytkeytyvässä aikaperspektiivissä.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.

Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, M. & Wiman, S. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 61–83.

du Bois-Reymond, M. 2009. Models of navigation and life management. Teoksessa A. Furlong (toim.) Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas. London: Routledge, 31–38.

Crafter, S. & Maunder, R. 2012. Understanding transitions using a sociocultural framework. Educational & Child Psychology 29 (1), 10–18.

Esping-Andersen, G. 1990. The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity.

France, A. 2007. Understanding youth in late modernity. Maidenhead: Open University Press.

Furlong, A. 2009. Reconceptualizing youth and young adulthood. Teoksessa A. Furlong (toim.) Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas. London: Routledge, 1–2.

Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Suom. P. Andersson & I. Heiskanen. Helsinki: Otava.

Green, A., Wolf, A. & Leney, T. 1999. Convergence and divergence in European education and training systems. London: University of London, Institute of Education.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Holopainen, J. 2015. Onnistunut koulutussiirtymä tasa-arvon mahdollistajana: Koulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutussiirtymistä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. Yhteiskuntapolitiikka 82 (1), 33–44.

Karjalainen, M. & Kasurinen, H. 2006. Johtopäätökset ja kehittämissuositukset. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Tutkimuselosteita 31. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–177.

Karppinen, K. 2008. Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus: Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus, 135–186.

Koskinen, T. (toim.) 2005. Saattaen omille teilleen: Kokemuksia siirtymätyöskentelyn haasteista ja mahdollisuuksista. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilla opintourille: Katsaus tutkimukseen. Tutkimusselosteita 42. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus: Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.

Kyntölä, L. 2011. Lukioon vai ei? Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat. Suomen lukiolaisten liiton tutkimussarja osa 2. http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/lukioon_vai_ei_toisen_polven_maahanmuuttajanuorten_koulutusvalinnat-1.pdf. (Luettu 7.6.2016.)

Lee, J. S. 2014. An institutional framework for the study of the transition to adulthood. *Youth & Society* 46 (5), 706–730.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods. Explorations in Ethnography Series*. London: RoutledgeFalmer, 141–161.

Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, työ ja yrittäjyys 12/2011.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

OKM. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
<http://80.248.162.139/OPM/Julkaisut/2012/Kehittamissuunnitelma.html>. (Luettu 7.6.2016.)

OPM. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33.

Pallas, A. M. 2003. Educational transitions, trajectories, and pathways. Teoksessa J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (toim.) Handbook of the life course. Handbooks of Sociology and Social Research. New York, NY: Kluwer Academic / Plenum, 165–184.

Pietikäinen, R. 2007. Palveluiden väliin putoamisesta yhtenäisiin palvelupolkuihin? Tutkimusinventaari nuorten nivelvaiheen palveluja koskevista tutkimuksista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 13.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/inventaari.pdf>. (Luettu 7.6.2016.)

Pirinen, T. (toim.) 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Pohl, A. & Walther, A. 2007. Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. International Journal of Lifelong Education 26 (5), 533–553.

Raffe, D. 2008. The concept of transition system. Journal of Education and Work 21 (4), 277–296.

Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87–111.

Sinkkonen, H-M., Aunio, P. & Väliniemi, S. 2009. Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen opettajan näkökulmasta. *NMI-Bulletin* 19 (4), 35–47.

Stauber, B. & Walther, A. 2002. Introduction: Young adults in Europe – Transitions, policies and social change. Teoksessa A. Walther & B. Stauber (toim.) *Misleading trajectories: Integration policies for young adults in Europe?* Opladen: Leske + Budrich, 11–26.

Teräs, M., Lasonen, J. & Cools, C. 2015. Maahanmuuttotasaustaiset nuoret koulutuksen siirtymissä. Viranomaisten ja nuorten näkökulmat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (3), 41–56.

Teräs, M., Niemi, E., Stein, D. & Välinoro, M. 2010. Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupunki, maahanmuutto-osasto.

Tikkanen, J. 2011. Rehtorit ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211, 235–295.

Uljens, M. 1991. *Phenomenography. A Qualitative Approach in Educational Research*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmää. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita* 39/1991. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 80–107.

Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Opetushallitus.

Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young* 14 (2), 119–139.

Walther, A., Warth, A., Ule, M. & du Bois-Reymond, M. 2015. 'Me, my education and I': Constellations of decision-making in young people's educational trajectories. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28 (3), 349–371.